



REPENSANDO CONDUÇÕES EM DIDÁTICA *

MEIRECELE CALÍOPE LEITINHO
SOARES **

A disciplina Didática Geral nos cursos de Licenciatura tem como finalidade precípua fornecer um embasamento teórico/prático ao futuro profissional do ensino, em termos de programação, desenvolvimento e avaliação do processo de ensinar e aprender, consubstanciado numa reflexão sobre a ação do professor e numa postura crítica do aluno em relação a si, suas experiências e a teoria/prática da disciplina.

Marcada por uma tradição empirista e pragmatista, mais precisamente pela influência de Dewey através das propostas divulgadas por Anísio Teixeira, a Didática no Brasil evidenciou, nas últimas décadas, uma diversificação de conteúdos, indo desde as teorias da instrução e da aprendizagem até ao planejamento, à metodologia e à avaliação do ensino. Aliadas a essa diversificação de conteúdos, encontramos diferentes formas de condução da disciplina, adotadas a partir de pressupostos filosóficos individuais, dependendo da formação pedagógica do professor ou das condições de ensino oferecidas pelas instituições. Dentro desse contexto, encontramos a predominância de uma condução caracterizada como tradicional, em que os conteúdos são colocados como doutrina a ser assimilada e interpretada pela repetição, memorização e/ou compreensão.

Mais recentemente, podemos detectar influências de teorias americanas não só nos pressupostos orientadores da seleção de conteúdos, como também na forma de condução a ser adotada. Dentre outras podemos citar: a condução diretiva e a condução não-diretiva de cunho rogeriano.

* O presente artigo é uma síntese de alguns capítulos de mestrado da autora, defendida em 24.10.79 no Departamento de Educação da UFC.

** Professora do Departamento de Educação da UFC e da UECE, Mestre em Educação.

A condução tecnicista/diretiva, influenciada pelas teorias de Skinner (1972), caracteriza-se por uma visão sistêmica do processo ensino-aprendizagem, orientada por objetivos operacionais estabelecidos em função das metas propostas, e se concretiza através de uma metodologia chamada Instrução Programada, baseada nos princípios da resposta ativa, do ensino em pequenas doses, da aprendizagem em ritmo próprio, da confirmação imediata de acertos e erros e da repetição constante das pequenas unidades de estudo.

Como contribuições mais efetivas à condução tecnicista/diretiva, destaca-se a de Robert F. Mager (1975), com ênfase na elaboração de objetivos operacionais e a de Thomas S. Nagel e Paul Richman (1976), baseada nos princípios de individualização e flexibilidade característicos da instrução programada.

No Brasil, os programas desenvolvidos com esse tipo de condução têm sido organizados sob a forma de "módulos de ensino" em que se determinam, a partir dos objetivos operacionais, o método, o material e as formas de avaliação a serem adotadas. Esse tipo de condução, testado na Faculdade de Educação da Universidade Federal do Rio Grande do Sul, sob a coordenação da Professora Lauremi Ercolami Saldanha, tomou a forma de um manual de ensino em que cada tarefa programada, a partir de objetivos operacionais, evidencia um corpo de informações e exercícios sobre os conteúdos com imediata autocorreção. Como etapa final, o programa propõe a realização, sob a forma de estágio, de uma atividade de "planejamento, experimentação e avaliação de atividades de ensino na sala de aula". A avaliação dessa experiência revelou intensa participação e motivação dos sujeitos envolvidos, melhoria qualitativa de seus desempenhos técnicos, se comparados com os anteriores ao treinamento, e bom desempenho cognitivo. Não foi evidenciada, porém, nenhuma modificação no que se refere à postura crítica do participante face à teoria/prática da disciplina.

Conduções semelhantes às descritas foram objeto de estudo no Departamento de Educação da UFC por professores responsáveis pela disciplina Didática Geral. Embora testadas em caráter não experimental — uma nos moldes tradicionais e outra numa perspectiva tecnicista/diretiva — observou-se que, embora os efeitos produzidos no rendimento cognitivo do aluno tenham sido satisfatórios, a sua postura crítica em relação a si, às suas experiências e à teoria/prática da disciplina não se concretizou de forma adequada. A avaliação desses resultados revelou dois fatores limitantes à consecução dos objetivos propostos pela disciplina Didática Geral: o dogmatismo do conteúdo apresentado (condução tradicional) e o cerceamento da iniciativa e da criatividade do aluno (condução tecnicista/diretiva).

Como reação à visão tecnológica e individualista da Educação, surgiu nos Estados Unidos um movimento de grupos com implicações sociais importantes. Carl Rogers (1972), representando esse movimento, defendeu uma teoria de aprendizagem fundada numa crença na potencialidade e sabedoria do ser humano e, sobretudo, na sua liberdade para aprender.

As experiências de Rogers com psicoterapia de grupo e posteriormente com administradores, professores e alunos do sistema de ensino tiveram boa repercussão na comunidade educacional brasileira, através de estudos e pes-

quisas que procuraram retestar os seus pressupostos numa realidade diferente. Dentre essas experiências destaca-se, com sucesso, a de Justo (1973), que ressalta a positividade da experiência nos aspectos de progresso pessoal e relacionamento interpessoal.

Nem sempre, porém, o ensino não-diretivo de cunho rogeriano tem obtido resultados suficientemente favoráveis. Muitas experiências, realizadas em caráter não experimental, apresentam resultados não condizentes com as metas propostas por Rogers para o ensino centrado no aluno. Exemplo desse insucesso observou-se num trabalho com a disciplina Didática Geral no Departamento de Educação da UFC. Embora não conduzida cientificamente, a experiência não revelou a formação de uma estrutura democrática de comportamento no aluno e nem contribuiu para aumentar a sua capacidade de iniciativa e autonomia. O desenvolvimento de uma postura crítica dentro do quadro referencial de disciplina também não se evidenciou. Uma possível explicação para esse fracasso estaria na pressão institucional e cultural a que alunos e professores ver-se-iam submetidos dentro do contexto onde se desenvolveu a pesquisa.

De um modo ou de outro, o que se observa nas diferentes conduções relatadas e experimentadas na disciplina Didática Geral é o não-atingimento de um de seus objetivos mais importantes — a postura crítica do aluno face à teorização/realidade educacional e à reflexão sobre o seu campo fenomenal.

Como essas experiências não previram o controle de variáveis, o que tornou possível avaliar cientificamente os seus resultados, o autor se propôs a testar experimentalmente uma condução do tipo compreensivo existencial, caracterizada pela reflexão do aluno sobre o seu campo fenomenal (consciência de si e de suas experiências) e pela formação de uma postura crítica face à teoria/prática da disciplina, esperando-se que a metodologia testada surtisse efeitos na percepção de campo total, na compreensão e no rendimento escolar cognitivo do aluno de Didática.

O desenvolvimento desse tipo de condução prevê quatro etapas — diagnóstico da percepção de campo total e da "compreensão" do aluno, codificação de situações de estudo, problematização das situações propostas e síntese recriadora das experiências — e propõe como instrumento básico para sua dinamização o diálogo, concretizado através dos seguintes movimentos do Método da Compreensão Existencial (Pinto, 1978): ativar a experiência prévia; surpreender e testar as retenções individuais; ir às coisas mesmas, ao essencial, à profundidade, ao significado; visar à integração do conhecer, do sentir e agir; e promover o dar-se conta para assumir a ansiedade.

Na primeira etapa da Condução Compreensivo/Existencial, as estratégias do ensino devem favorecer a expressão do pensamento, evidenciando retenções individuais acerca dos conteúdos programados. O aluno parte de uma reflexão sobre o seu campo fenomenal, recordando suas experiências e confrontando-as com as experiências do grupo, num exercício de "dar-se conta" da situação. O diálogo estabelecido, num progresso de comunicação autêntico e adequado, é a interação *cognitivo/afetiva* entre professor e aluno mediados pela situação, no sentido de ter parte e tomar parte nela. É "presença" em que sujeitos e objetos constituem uma estrutura única.

A segunda etapa da condução consiste na proposição de situações codificadas sob a forma de exposições rápidas, dramatizações, textos de leitura ou técnicas de dinâmica de grupo, apresentando os temas de estudo de forma global, com evidência dos elementos e suas relações e utilizando sempre as experiências do aluno.

Na terceira etapa, são problematizadas as experiências do grupo face às situações codificadas. O professor estabelece o diálogo com o aluno que utiliza a "redução fenomenológica" como método para a desocultação do fenômeno, desvelando-o na sua essência, no seu significado. Professor e alunos buscam a integração do conhecimento, do sentimento e da ação. Assumem uma atitude dialógica na execução de estratégias de ensino, favorecendo a análise crítica de cada conteúdo proposto pela disciplina.

A quarta etapa exige a aplicação de estratégias de ensino que permitam ao aluno recriar as situações codificadas e já problematizadas, evidenciando uma integração de sua experiência com a teoria/prática da disciplina.

Ao final dessas etapas, procede-se à avaliação do desempenho cognitivo do aluno e de sua postura crítica, evidenciada no tratamento dado aos conteúdos trabalhados. Deverão ser utilizados instrumentos que permitam a explicitação do pensamento de forma clara, precisa e, sobretudo, criativa.

Essa condução, testada experimentalmente com 22 sujeitos, alunos de Licenciatura cursando a disciplina Didática Geral, ofertada pelo Departamento de Educação da UFC, pretendeu verificar se os resultados do Grupo Experimental (E) diferiam, significativamente, dos do Grupo de Controle (C), nas seguintes hipóteses:

H¹: na Percepção de Campo Total (PCT)

H²: na Compreensão ou Integração do Conhecimento, Sentimento e Ação (CSA)

H³: no Rendimento Escolar Cognitivo (REC)

A primeira hipótese, referente à percepção de campo total, não foi comprovada. Isso significa dizer que, embora a Condução Compreensivo/Existencial tenha promovido o crescimento da percepção de campo total do aluno, acerca da unidade experimental, esse crescimento não foi significativo comparado com o crescimento do grupo C. Se tomarmos, porém, o crescimento intragrupos, o grupo E obteve entre o pré-teste e pós-teste um crescimento de maior confiança estatística, considerando-se o resultado obtido com o X² (qui quadrado). Outro dado importante é que, no pré-teste, 73% dos sujeitos do grupo C estavam acima da média obtida pelo grupo E e apenas 36% dos sujeitos do grupo E apresentaram média superior aos sujeitos do grupo C. Isso vale dizer que o grupo experimental iniciou com desvantagem, em relação ao grupo de controle. E, como o resultado do pós-teste foi idêntico, pode-se afirmar que o crescimento do grupo de experiência foi mais evidente e proporcionalmente mais significativo.

A segunda hipótese experimental, referente à "compreensão" do aluno, não foi confirmada, no que tange à integração CSA. No entanto, ficou evidenciado que a Condução Experimental promoveu a integração do aluno com a situação ensino-aprendizagem, favorecendo a manifestação do posicionamento pessoal em relação ao curso, sua eficiência e eficácia no desempenho do

profissional do ensino. É um indício de que há certa "compreensão" do aluno acerca do processo vivido, mas não é uma evidência precisa da integração CSA.

Com relação à terceira hipótese, os resultados foram significantes para o grupo E no Teste de Acerto Múltiplo, embora não tenham apresentado diferença significativa na Prova Mista. Isso poderia significar a comprovação da terceira hipótese. Entretanto, é também possível que a Condução Compreensivo/Existencial apenas tenha melhor preparado os sujeitos a ela submetidos para tal tipo de testes. É mais prudente afirmar, portanto, que o experimento proporcionou indicadores de que o grupo E teve um desempenho melhor do que o grupo C, necessitando-se, porém, de reaplicações para confirmação da terceira hipótese, sem restrições.

Pelo que ficou anteriormente exposto, cabe concluir que a Condução Compreensivo/Existencial promoveu:

- a) um efeito satisfatório no Rendimento Cognitivo do aluno, evidenciado no melhor desempenho do grupo E no Teste de Acerto Múltiplo;
- b) um efeito positivo na integração do aluno com a situação de ensino/aprendizagem através da evidência de um posicionamento mais definido do aluno no grupo E;
- c) o desenvolvimento de uma postura crítica do aluno, face à teoria prática da disciplina;
- d) algum efeito positivo no crescimento da percepção de campo total do grupo experimental.

Esses resultados, no entanto, não permitem a afirmação de que a Condução Compreensivo/Existencial esteja definitivamente organizada, de forma a ser posta em prática tal como o foi nesse experimento. É fundamental que outras experiências sejam efetivadas, buscando o aprimoramento e enriquecimento desse tipo de condução e, especialmente, possibilitando conclusões cada vez mais consistentes sobre os seus efeitos reais no comportamento do aluno.